

「やる気」の構造に関する研究

——教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係——

The Structure of Motivation of children in the Classroom :

the Relations to Children's Recognitions of the Teachers and their Classroom Atmosphere, and Beliefs about Learning

濱 上 武 史

Takeshi HAMAGAMI

(御坊市立御坊小学校)

米 澤 好 史

Yoshifumi YONEZAWA

(和歌山大学教育学部)

2008年10月1日受理

問 題

学習に対する「やる気」はどこから来るのだろうか。近年メディア等で子ども達の学力低下や意欲の低下を訴える記事を目にする。文部科学省でも「青少年の意欲」としてHPに以下のように述べている。「近年、学習意欲の低い青少年がみられ、このような青少年が増えつつあるのではないかという懸念がある。また、学習への意欲の減退だけでなく、成長の糧となる様々な試行錯誤に取り組もうとする意欲そのものが減退しているのではないかと懸念されている。」(文部科学省, 2006) それでは子どもたちの学習に対する「やる気」はいったいどのようなものが要因となっているのだろうか。

三島・宇野(2004)は「教師認知」と「学級雰囲気」についての調査を実施し、学級集団に対する教師の効果的なあり方を検討した。学級雰囲気と強い関連性を持っているのは、主に教師認知の[受容・親近]と[自信・客観]の2つであることが示された。その中で[受容・親近]は学級雰囲気の[意欲]、[楽しさ]と関連を示し、[自信・客観]は学級雰囲気の[認め合い]、[反抗]と関連を示していた。親近感があり、受容観のある教師がいる学級は意欲や楽しさと関連していた。この研究の中で「やる気」が学級雰囲気の中の1因子として解釈しているが、学級の持つ雰囲気と子どもの意欲は別々に考える必要があるだろう。

植木(2002)は学習行動と結びつく重要な要因の1つとして「学習観」を挙げた。理想的な学習者は「方略志向」、「環境志向」、「学習量志向」の3つの学習観を備え、状況に応じて的確に学習行動をとれるはずだ。しかし、どれか1つの学習観に固執する傾向があった。「自分自身で学習方法を柔軟に工夫することが効果的である。」と述べている。

さらに学習観は学級雰囲気と関係があることが示されている。渡辺(1990)によって開発されたクラス間の雰囲気を比較する際にも利用される「クラスの学習目標調査」尺度は、クラス環境と子どもの学習過程との研究をする際に有用とされている。このことから意欲

に影響を与える要因として学習観も考える必要があるだろう。

由良・米澤(2005)は子どもの意欲を単に学習意欲だけでなく、自己像、学習意欲、ストレスの3つの側面から総合的に理解する必要があることを検討した。その結果「効力感」「面白さ・楽しさ」「メタ認知」「知的好奇心」が高くなるとストレス認知が下がり、反対に「自己防衛」「安易方略」「有能評価欲求」が高くなるとストレス認知が上がるという「真の意欲」と「見せかけの意欲」の関係についての研究を行った。意欲は要因の組み合わせによって、真の意欲にも見せかけの意欲にもなることを述べている。子どもの「やる気」をみるためには「真の意欲」を考える必要があり、さらに問題行動や生活態度、家庭環境、友人関係、他者意識など比較する要因によって意欲の現れ方も違ってくると考えられる。

上山・米澤(2006)は他者による自己評価意識尺度を作成し、気持ちと行動の関係、対人欲求や対人ストレスとの関係について検討した。他者の視点を意識した自己評価意識は、気持ちと行動の面から捉えることにより、自己の対人行動、対人意識と密接に関係しあい、対人態度も形成していることが示された。そして、こうした他者による自己評価意識という自己像は様々な意欲やストレスとも関係した。即ち単なる学習行動だけから学習意欲をみるのではなく、気持ちと行動の両面から考えていく必要があるだろう。

米澤・米澤(2005)は学習者を主体とする学習観と自己評価を育むためには、学習者自身が学習内容・学習環境・共に学ぶ人など様々なものと関わりを持って学習していくことが必要だ。そのために、どのような学習支援が有益であるかを、子どものもつ学習観・学習に対する意欲・子どもを取り巻く人間関係・心理的環境・授業実践で得られた子どもの学習内容に対する評価と自己評価・物事を捉える視点、イメージ化など多角的広範囲にデータを収集し、学習支援のあり方を検討した。実際の授業観察を行うことで質的データが得られることに加え、教育心理学研究と学校現場との連

携という意味においても重要な価値がある研究といえる。

これらの先行研究から子どもの「やる気」に影響を与える大きな要因として「教師認知」「学級雰囲気認知」「学習観」が考えられる。本研究では「やる気」と「教師認知」「学級雰囲気認知」「学習観」の関係を明らかにすることを目的とする。また、やる気、教師認知、学級雰囲気認知、学習観の関係が児童と教師の間で違いがあるか検討する。さらに授業観察を行うことで、実際の学習行動との関係も検討する。

研究 I

目 的

「やる気」に影響を及ぼす要因として児童が感じている教師の姿「教師認知」、児童が感じている学級の雰囲気「学級雰囲気認知」が考えられる。この「教師認知」「学級雰囲気認知」について検討し、教師認知尺度と学級雰囲気認知尺度を作成することを目的とした。

方 法

1, 教師認知尺度：学級担任について児童が認知しているという視点に立って、三島・宇野(2004)、渡辺(1990)を参考にし、新たな項目も加え作成した。さらにその項目を3つの視点で分けた。例えば「先生はしゅくどいをたくさん出します。」のように児童誰もが教師の行動を同じように認知するような表面に見える行動を表した質問項目を「行動のレベル」、「先生はわかりやすいじゅぎょうをします。」のような児童誰もが同じように認知するとはいえない行動や気持ちを表した質問項目を「評価のレベル」、「先生はいつもおちついていいます。」のように上記2つのどちらともいえない行動や気持ちを表した質問項目を「特性のレベル」として分けた。そして、研究者、教授、現役小学校教師、心理学専攻の大学院生により、作成した質問項目の妥当性を検討した。小学生への質問ということも考え、質問数を抑え、教師認知についての質問29項目を作成し、各項目「まったくそうおもう」から「ぜんぜんおもわない」まで5件法で評定を求めた。

2, 学級雰囲気認知尺度：学級の雰囲気について児童が認知しているという視点に立って、三島・宇野(2004)、渡辺(1990)を参考にし、新たな項目も加え作成した。さらにその項目を3つの視点で分けた。例えば「このクラスは、じゅぎょうのとき、たくさんの子がはっぴょうします。」のように児童誰もが学級の雰囲気を同じように認知する表面に見える行動を表した質問項目を「行動のレベル」、「このクラスにいと安心します。」のような児童誰もが同じように認知するとはいえない行動や気持ちを表した質問項目を「評価のレベル」、「クラスにはうんどうが好きな子がたくさんいます。」のように上記2つのどちらともいえない行動や気持ちを表した質問項目を「特性のレベル」として分

けた。そして学級雰囲気認知についての質問29項目を作成し、5件法で評定を求めた。

被 調 査 者 和歌山県内の小学校児童319名
(男子175名、女子144名)

調査実施日 2007年12月

手 続 各学級ごとに、担任によって決定した授業の時間に集団式で配布した。

結 果

各尺度について因子分析を行い、固有値の変動及び解釈可能性から因子数を決定した。因子負荷が.30以上の項目をその尺度項目とした。ただし2つ以上の因子に.30以上の因子負荷がある場合はその項目を除外した。

教師認知尺度について、主因子法・プロマックス回転を行い、3因子が抽出された。因子1には19項目が負荷した。児童と関わりをもつ教師の行動が含まれているため“受容的かわり”と名付けた。因子2には3項目が負荷した。教師の性格、特に明るさや積極的な行動が表されているため、“明朗・積極性”と名付けた。因子3には4項目が負荷した。教師の評価を気にしている様子が表されているため、“評価的”と名付けた。 α 係数は順に.92、.58、.55だった。(Table 1)

次に学級雰囲気認知尺度について、主因子法・プロマックス回転を行い、6因子が抽出された。因子1には7項目が負荷したため“クラスの集団適応”と名付けた。因子2には5項目が負荷したため“楽しい居場所”と名付けた。因子3には4項目が負荷したため“拒否感”と名付けた。因子4には6項目が負荷したため“仲良し・活動的”と名付けた。因子5には3項目が負荷したため“落ち着きのなさ”と名付けた。因子6には3項目が負荷したため“からかい・いじめ”と名付けた。 α 係数は順に.84、.80、.72、.55、.49、.61だった。(Table 2)

考 察

教師認知では、受容的かわりが大部分を占めることになった。この特性を強く持つ教師は、一般的に「理想の教師像」といわれる人物ではないだろうか。明朗・積極性の特性を持つ教師は、個性の強さを表面に出す教師といえるだろう。評価的の特性を持つ教師は子どもと距離をおく、もしくはおかれることが多い教師ではないだろうか。項目の「先生は楽しいじゅぎょうをします。」は、2つの因子から.30以上の負荷がかかっていたため削除した。受容的であり、且つ明るく積極的であると認知されたのだろう。また、「先生がおこってもこわくありません。」と「先生はしゅくどいをたくさん出します。」の2項目は.30以上の因子負荷がなかったため削除した。怒ってもこわくないことと、宿題をたくさん出すことは教師の特性と認知されないとい

うことだろう。

学級雰囲気認知ではクラスの集団適応、楽しい居場所、仲良し・活動的の3因子に学級の肯定的な特性、拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめの3因子に学級の否定的な特性が出た。拒否感、からかい・いじめは不登校問題、落ち着きのなさは学級崩壊という現代の学校教育が抱える問題に関係が深い因子といえるだろう。「このきょうしつはいつもきれいです。」の項目は、2つの因子から.30以上の負荷がかかっていたため削除した。子ども達にとって教室をきれいにすることは義務であり、きれいな教室は居心地の良い場所として認知されているのだろう。

Table 1. 教師認知尺度

項目内容	I	II	III	共通性
A 6 先生はいつもやさしいです。	.802	-.175	-.155	.611
A11 先生はいつもていねいに話します。	.753	-.219	-.134	.525
A14 先生はいつもおちついています。	.753	-.195	.015	.500
A20 先生はいつもえがおです。	.736	-.017	-.009	.535
A22 先生は私の気持ちを分かってくれます。	.729	.057	.028	.562
A13 先生の字はとてもきれいです。	.718	-.092	-.010	.477
A10 先生はかなんでいる子をなくさめます。	.711	.008	.067	.507
A28 先生はきょうしつにいつも花やよくぶつをかざります。	.687	-.127	.260	.473
A 9 先生は子どものよいところを見つけてくれます。	.678	.055	.049	.486
A16 先生はうれしくいきいっしょによりこんでくれます。	.661	.137	.000	.520
A21 先生はがんばっている子をほめます。	.638	.040	.058	.424
A15 先生はみんなに好かれています。	.628	.199	-.036	.529
A27 先生はいつも子どものことをかんでいてくれます。	.620	.090	.026	.430
A19 先生はいろいろなことをよく知っています。	.563	.198	-.115	.463
A20 先生は楽しいじゅぎょうをします。	.482	.301	-.111	.454
A 7 先生はわかりやすいじゅぎょうをします。	.464	.141	-.200	.343
A 8 先生はうんどうやスポーツが好きです。	.455	.051	.143	.234
A12 先生は毎朝「おはよう」とあいさつします。	.408	.061	.214	.217
A 1 先生は休みじかんよくいっしょにあそびます。	.349	-.050	.181	.137
A24 先生ははわるいことをしたとき、の子ども同じようにしかります。	.311	.113	-.061	.143
A18 先生は声がとても大きいです。	-.195	.609	.112	.326
A23 先生はおもしろい話をします。	.186	.598	-.027	.476
A 2 先生はよくしゃべります。	.052	.527	.131	.301
A 3 先生がおこっても、こわくありません。	-.010	-.066	.023	.006
A25 先生は、よくできる子ばかりをほめます。	.133	-.114	.638	.429
A17 先生は、せいせきやテストのことばかり気にします。	.002	.069	.495	.242
A26 先生のちゅういを聞かないと先生にきられます。	.023	.086	.446	.198
A 4 先生はちゅういをきかないと親に言うことがあります。	.106	.058	.413	.178
A 5 先生はしゅくだいをたくさん出します。	-.169	.195	.295	.125
固有値	8.173	2.530	1.446	
寄与率	28.360	4.864	4.200	37.423
因子相関行列				
因子1		.355		-.079
因子2			-.108	

Table 2. 学級雰囲気尺度

項目内容	I	II	III	IV	V	VI	共通性
B 4 このクラスは先生や友だちのはげしさに励まされます。	.808	-.063	-.034	-.239	-.129	.012	.618
B 3 みんなそうじをいっしょにけんめいします。	.705	-.052	-.126	.053	.163	.041	.489
B20 みんな学校のきまりをまもります。	.700	.024	-.009	.026	-.058	-.052	.567
B11 みんなじゅぎょうのとき、いっしょにけんめいがんばります。	.684	.136	-.038	.004	.056	-.008	.614
B 1 みんなていねいな話し方をします。	.656	-.021	.185	.101	.103	-.034	.411
B10 このクラスは、先生の話をよく聞きます。	.578	-.004	.053	.067	-.012	.125	.325
B14 みんなチャームがなると、すぐいっしょにどります。	.533	-.059	-.131	.057	.002	.066	.293
B22 このきょうしつはいつもきれいです。	.419	.412	.064	-.057	-.048	.027	.511
B25 みんなこのクラスのことを好きだと思っています。	.019	.776	-.063	-.103	-.129	.110	.613
B29 このクラスにいると楽しい気持ちになります。	-.055	.715	-.105	.095	.021	-.041	.622
B26 みんながこまったときは、先生がたすけます。	.144	.673	.147	-.207	.114	-.082	.460
B21 このクラスにいると安心します。	.192	.449	-.080	.173	.022	-.006	.514
B28 みんないつもえがおです。	.104	.433	.029	.198	-.012	-.113	.414
B12 このクラスにいるとそやそやした気持ちになります。	.101	.000	.651	.019	.020	.114	.469
B15 このクラスに長くいたくありません。	.071	-.133	.629	-.161	-.075	-.099	.489
B23 このクラスにいると落ちつきません。	-.023	-.067	.581	-.029	-.076	.150	.457
B 5 このクラスはきょうしつにうきうきにうきうきします。	-.187	.129	.541	.040	.075	-.025	.316
B17 みんななかよしです。	.217	.002	.146	.585	-.079	-.153	.479
B16 クラスにはおもしろいことを言う子がたくさんいます。	-.103	.132	-.059	.441	.085	.124	.248
B 7 クラスには、なまよしグループがいくつかあります。	-.045	-.131	-.038	.397	.045	.033	.127
B19 みんな話しやすい友だちです。	.170	.122	.029	.392	-.052	-.072	.328
B 6 クラスにはうんどうが好きの子がたくさんいます。	.148	-.026	-.060	.346	.014	.193	.174
B 2 このクラスは、わからないところはだれかにたずねます。	-.032	-.061	-.036	.340	.173	.040	.104
B 9 みんなよくけんかをします。	.185	-.059	-.026	.019	.964	-.020	.871
B13 きょうしつ(の)とき、みんなおしゃべりながら食べます。	-.129	.052	-.012	.185	.357	-.007	.137
B 8 このクラスはみんなの先生に、はなこをします。	-.271	-.104	.167	.101	.317	-.021	.314
B27 みんなまがたがたをからったり、からかっています。	-.087	-.022	.083	.280	-.038	.653	.504
B24 べんきょうがでできないとみんなにばかにされます。	.147	-.134	-.003	.073	-.060	.633	.369
B18 クラスには、おもしろい話をたくさん聞かされます。	.052	.244	.108	-.190	.156	.475	.400
固有値	5.381	5.055	3.039	2.572	2.003	2.024	
寄与率	22.060	7.506	5.103	3.177	2.211	2.133	42.191
因子相関行列							
因子1		.634		-.254	.217	-.179	-.224
因子2			-.421	.475	-.180	-.184	
因子3				-.351	.365	.392	
因子4					-.311	-.135	.390

研究II

目 的

やる気への影響を与える要因の1つとして、学習観も挙げられてきた。研究IIでは「学習観」と「やる気」についてそれぞれの尺度を作成する。さらにやる気への影響を調べるため、研究Iで作成した教師認知尺度と学級雰囲気尺度を併せて、「やる気」と「教師認知」、「学級雰囲気」、「学習観」の3つの尺度の関係を検討する。

方 法

1, 学習観尺度：植木(2002)、渡辺(1990)を参考にし、新たな項目も加え、学習観の質問10項目を作成し、5件法で評定を求めた。

2, やる気尺度：三島・宇野(2004)、谷島・新井(1996)、由良・米澤(2005)を参考にし、新たな項目も加え作成した。さらにその項目を2つの視点で分けるため、上山・米澤(2006)を参考にした。例えば「わたしはテストでとてもだちにかちたいと思う。」のような[気持ち]と、「わたしは先生の言ったことはかならずまもる。」のような[行動]の2つの面で考えた。また、由良・米澤(2005)を参考にし[気持ち]と[行動]の項目にそれぞれ[学習行動][知的好奇心][感情認知]が含まれるように配慮した。そして、やる気についての質問26項目を作成し、5件法で評定を求めた。

被調査者 和歌山県内の小学校児童319名

(男子175名、女子144名)

調査実施日 2007年12月

手 続 各学級ごとに、担任によって決定した授業の時間に集団式で配布した。

結 果

因子分析

学習観尺度について、主因子法・プロマックス回転を行い、2因子が抽出された。因子1には「がんばれば先生にほめられる。」などの5項目が負荷したため“学習目標・協働学習”と名付けた。因子2には「べんきょうするのは、テストでよい点をとるためだ。」などの5項目が負荷したため“評価目標・受動学習”と名付けた。 α 係数は順に.65,.68だった。(Table 3)

次にやる気尺度について、主因子法・プロマックス回転を行い、5因子が抽出された。因子1には「わたしはべんきょうがわかるようになりたい。」などの7項目が負荷したため“学習成果欲求”と名付けた。因子2には「わたしはいつもべんきょうをやりたい気持ちだ。」などの6項目が負荷したため“努力希求”と名付けた。因子3には「わたしはクラスの子にたよりにされていると思う。」などの3項目が負荷したため“積極的かわり”と名付けた。因子4には「わたしはそうじをいっしょけんめいする。」など5項目が負荷した

ため“自己の集団適応行動”と名付けた。因子5には「わたしはしゅくだいをきちんとやってくる。」など2項目が負荷したため“家庭学習”と名付けた。 α 係数は順に.82、.85、.75、.78、.58だった。(Table 4)

Table 3. 学習観尺度

項 目 内 容	I	II	共通性
D 8 がんばれば、先生にほめられる。	.693	-.092	.534
D 3 こつこつべんきょうすれば、できるようになる。	.598	-.111	.460
D 5 先生のおしえ方がうまいと、べんきょうができるようになる。	.533	-.011	.411
D 7 みんなべんきょうができると、じぶんもべんきょうができるようになる。	.513	.045	.409
D 1 学校はともだちをつくる場所だ。	.366	-.054	.238
D10 べんきょうするのは、テストでよい点をとるためだ。	.064	.746	.633
D 4 がんばるのは、ほかの子にからかためだ。	-.018	.650	.556
D 6 こたえをまちがえることは、はずかしいことだ。	-.178	.497	.420
D 9 よい点をとることがいいことだ。	.290	.462	.512
D 2 まっていれば、先生がこたえをおしえてくれる。	-.112	.397	.306
固有値	1.853	1.830	
寄与率	21.839	10.114	31.533
因子相関行列	因子1	.417	

Table 4. やる気尺度

項 目 内 容	I	II	III	IV	V	共通性
C13 わたしはべんきょうがわかるようになりたい。	.875	-.064	-.082	-.135	.041	.566
C23 わたしはテストでともだちにかちたいと思う。	.698	-.079	-.335	.102	.038	.579
C17 わたしはもっといろいろなけんをしたい。	.661	-.051	.166	-.037	.013	.561
C 6 わたしはいいせいきをとりたい。	.542	.052	.019	-.091	.061	.478
C12 わたしはいろいろなことを知るの楽しい。	.538	.155	.195	-.095	-.159	.576
C 2 わたしはもんだいができたうれしい。	.494	.068	.095	.013	-.036	.473
C 4 わたしは先生にほめられたい。	.444	.003	.145	.195	-.145	.573
C 1 わたしはあたらしいことを知りたい。	.397	.200	-.029	-.033	-.047	.353
C25 わたしは知っていることをならうと、もっとしらべる。	.234	.200	.080	.159	.151	.481
C 9 わたしはいつもべんきょうをやりたい気持ちだ。	-.127	1.062	-.021	-.052	-.112	.741
C10 わたしはべんきょうをすることは楽しい。	.019	.855	-.008	-.045	-.047	.685
C 3 べんきょうはじぶんからやろうと思う。	.137	.655	-.009	-.022	.024	.626
C11 わたしはじょうでなつたことを、いでもべんきょうする。	.024	.502	-.029	-.014	.216	.589
C 8 わたしはべんきょうしたあとは「がんばったな」と思う。	.154	.377	.042	.182	-.123	.515
C19 わたしはべんきょうを毎日やりつづける。	.102	.323	-.015	.182	.264	.524
C14 わたしはわからなくてもかたんにあきらめない。	.247	.253	.151	.008	.162	.492
C18 わたしはがむしゃらにがんばっても、なかなかきょうしつにもどらない。	.121	.130	-.723	.226	-.273	.638
C16 わたしはそうじはいつしゅうけんめいする。	-.064	.090	.714	.041	-.021	.615
C 7 わたしは先生の話をともだちのはっぱをよく聞く。	.049	.058	.627	.075	-.031	.607
C15 わたしは先生の言ったことは、かならずまもる。	-.084	.261	.590	.023	.005	.560
C24 わたしはがむしゃらにともだちをおうえんする。	.233	-.119	.410	.109	.084	.480
C20 わたしはクラスの子にたよりにされていると思う。	-.074	-.021	-.178	.906	.005	.692
C22 わたしはどんなことはつづける。	-.009	-.108	.225	.697	-.107	.631
C21 わたしはわからないことにべんきょうをおしえることができる。	-.022	.158	-.029	.502	.194	.586
C26 わたしはしゅくだいはきちんとやってくる。	.000	-.020	.171	.057	.628	.632
C 5 わたしはよくちこくする。	.012	.047	-.055	.028	-.509	.583
固有値	7.145	7.503	6.731	5.965	2.244	
寄与率	34.638	4.550	3.620	2.925	1.984	47.717
因子相関行列	因子1	.711	.688	.630	.219	
	因子2		.703	.702	.294	
	因子3			.587	.357	
	因子4				.355	

尺度得点

各尺度について因子分析を行い、固有値の変動及び解釈可能性から因子数を決定した。それぞれの分析で因子負荷が.30以上の項目をその尺度項目とした。ただし2つ以上の因子に.30以上の因子負荷がある場合はその項目を除外した。被調査者が小学生の児童ということもあり、項目の記入漏れ・記入ミスがあった。そのため、個人ごとの合計を使うのではなく平均を尺度得点とした。

相関

各尺度の相関をTable 5に示す。

学習成果欲求は努力希求、積極的かわり、自己の集団適応行動、家庭学習、受容的かわり、明朗・積

極性、クラスの集団適応、楽しい居場所、仲良し・活動的、学習目標・協働学習、評価目標・受動学習と有意な正の相関があり、拒否感と有意な負の相関があった。努力希求は積極的かわり、自己の集団適応行動、家庭学習、受容的かわり、明朗・積極性、クラスの集団適応、楽しい居場所、仲良し・活動的、学習目標・協働学習と有意な正の相関があり、拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめと有意な負の相関があった。積極的かわりは自己の集団適応行動、家庭学習、受容的かわり、クラスの集団適応、楽しい居場所、仲良し・活動的、学習目標・協働学習と有意な正の相関があり、拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめと有意な負の相関があった。自己の集団適応行動は家庭学習、受容的かわり、明朗・積極性、クラスの集団適応、楽しい居場所、仲良し・活動的、学習目標・協働学習と有意な正の相関があり、拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめと有意な負の相関があった。家庭学習は受容的かわり、楽しい居場所、仲良し・活動的、学習目標・協働学習と有意な正の相関があり、評価的、拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめと有意な負の相関があった。受容的かわりは明朗・積極性、クラスの集団適応、楽しい居場所、学習目標・協働学習と有意な正の相関があり、拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめと有意な負の相関があった。明朗・積極性はクラスの集団適応、楽しい居場所、仲良し・活動的、学習目標・協働学習と有意な正の相関があり、落ち着きのなさ、と有意な負の相関があった。評価的はクラスの集団適応、拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめ、評価目標・受動学習と有意な正の相関があり、仲良し・活動的と有意な負の相関があった。クラスの集団適応は楽しい居場所、仲良し・活動的、学習目標・協働学習、評価目標・受動学習と有意な正の相関があり、拒否感、落ち着きのなさ、と有意な負の相関があった。楽しい居場所は仲良し・活動的、学習目標・協働学習と有意な正の相関があり、拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめと有意な負の相関があった。拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめと有意な正の相関があり、仲良し・活動的、学習目標・協働学習と有意な負の相関があった。仲良し・活動的は学習目標・協働学習と有意な正の相関があり、落ち着きのなさ、と有意な負の相関があった。落ち着きのなさはからかい・いじめ、評価目標・受動学習と有意な正の相関があった。学習目標・協働学習は評価目標・受動学習と有意な正の相関があった。

重回帰分析

やる気尺度の下位尺度である学習成果欲求、努力希求、積極的かわり、自己の集団適応行動、家庭学習をそれぞれ目的変数とし、教師認知尺度3因子、学級雰囲気認知尺度6因子、学習観尺度2因子を説明変数として、重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。

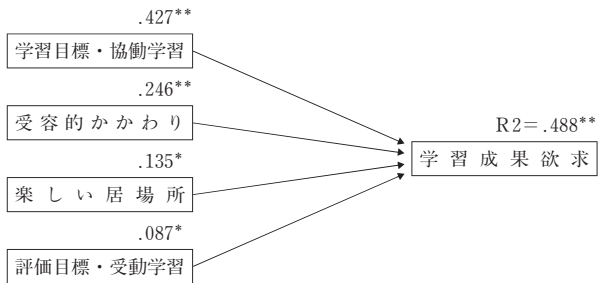
学習成果欲求は学習目標・協働学習と受容的かわ

Table 5. 各尺度の相関係数

	学習成果 欲求	努力希求	積極的 かかわり	自己の 集団適応行動	家庭学習	受動的 かかわり	明朗・ 積極性	評価的	クラスの 集団適応	楽しい 居場所	拒否感	仲良し・ 活動的	落ち着き のなさ	からかい・ いじめ	学習目標・ 協働学習	評価目標・ 受動学習
学習成果欲求		.660**	.481**	.608**	.180**	.543**	.129*	-.006	.409**	.502**	-.216**	.268**	-.093	-.081	.644**	.211**
努力希求			.595**	.626**	.246**	.497**	.137*	-.092	.544**	.472**	-.234**	.243**	-.121*	-.154**	.563**	.089
積極的かかわり				.481**	.263**	.335**	.060	.012	.418**	.350**	-.144*	.197**	-.152**	-.056	.466**	.021
自己の集団適応行動					.358**	.536**	.183**	-.073	.530**	.522**	-.355**	.305**	-.216**	-.182**	.591**	.094
家庭学習						.120*	-.005	-.151**	.052	.160**	-.332**	.236**	-.185**	-.238**	.271**	-.091
受動的かかわり							.298**	.086	.463**	.566**	-.232**	.108	-.115*	-.084	.507**	.052
明朗・積極性								.087	.183**	.277**	-.095	.181**	-.121*	.017	.121*	-.104
評価的									.157**	-.026	.171**	-.153**	.148**	.154**	-.026	.170**
クラスの集団適応										.576**	-.228**	.234**	-.212**	-.097	.468**	.125*
楽しい居場所											-.396**	.410**	-.209**	-.133*	.525**	.045
拒否感												-.261**	.305**	.353**	-.206**	.064
仲良し・活動的													-.133*	.001	.288**	-.017
落ち着きのなさ														.268**	-.057	.119*
からかい・いじめ															-.082	.101
学習目標・協働学習																.246**
評価目標・受動学習																

**1%水準で有意(両側) *5%水準で有意(両側)

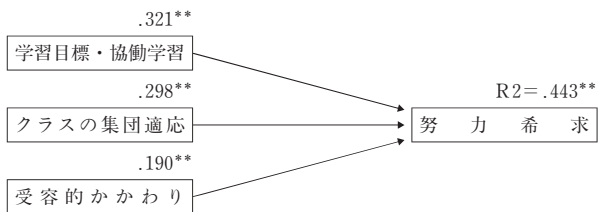
り、楽しい居場所、評価目標・受動学習から影響を受けていた。(Figure 1)



**p<.001 *p<.005

Figure 1. “学習成果欲求”重回帰分析結果

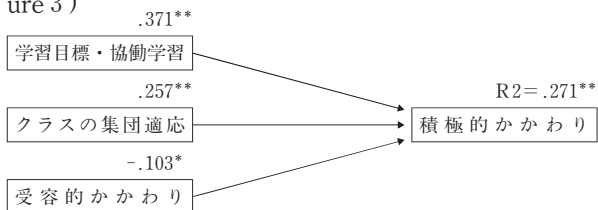
努力希求は学習目標・協働学習とクラスの集団適応、受動的かかわりから影響を受けていた。(Figure 2)



**p<.001 *p<.005

Figure 2. “努力希求”重回帰分析結果

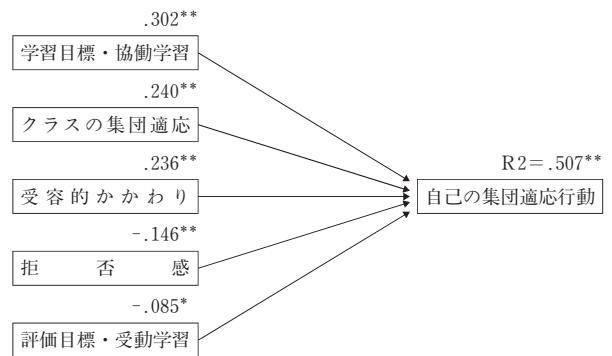
積極的かかわりは学習目標・協働学習とクラスの集団適応、受動的かかわりから影響を受けていた。(Figure 3)



**p<.001 *p<.005

Figure 3. “積極的かかわり”重回帰分析結果

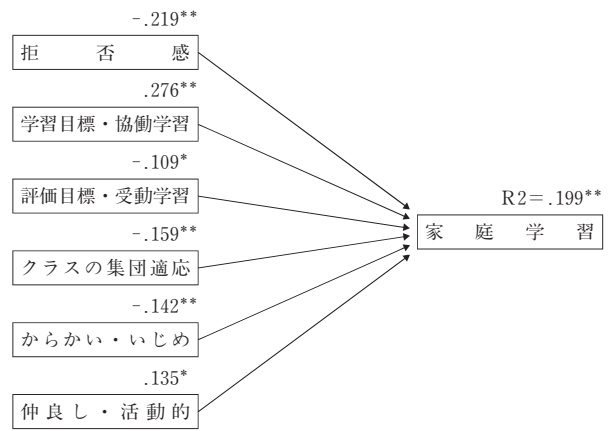
自己の集団適応行動は学習目標・協働学習とクラスの集団適応、受動的かかわり、拒否感、評価目標・受動学習から影響を受けていた。(Figure 4)



**p<.001 *p<.005

Figure 4. “自己の集団適応行動”重回帰分析結果

家庭学習は拒否感と学習目標・協働学習、評価目標・受動学習、クラスの集団適応、からかい・いじめ、仲良し・活動的から影響を受けていた。(Figure 5)



**p<.001 *p<.005

Figure 5. “家庭学習”重回帰分析結果

男女間による差の検定

児童によって得られたデータを男女間の平均の差をt検定によって比較した。児童は尺度得点をその因子に含まれる項目数で割って得られた点数を用いた。結果、男女間において「学習成果欲求」[$t(df) = -2.83(312.84), p < .01$], 「自己の集団適応行動」[$t(df) = -5.63(311.85), p < .01$], 「家庭平均」[$t(df) = -3.37(313.38), p < .01$], 「受容的かわり」[$t(df) = -2.50(314.000), p < .05$], 「明朗・積極性」[$t(df) = -2.27(313.49), p < .05$], 「評価的」[$t(df) = 2.86(314.000), p < .01$], 「拒否的」[$t(df) = 2.55(314.00), p < .05$], 「評価目標・受動学習」[$t(df) = 2.37(314.00), p < .05$]に有意差がみられた。

分散分析による学年の差

学年による因子の差を検討するため、それぞれ教師認知尺度、学級雰囲気認知尺度、学習観尺度の各下位尺度を従属変数として、1要因分散分析を行った。その結果、「学習成果欲求」で差がある[$F(5) = 10.501, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 3, 4, 5, 6年、2年 > 6年、3年 > 6年、4年 > 6年、5年 > 6年であった。「努力平均」で差がある[$F(5) = 17.865, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 3, 4, 5, 6年、2年 > 3, 4, 5, 6年、3年 > 6年、4年 > 6年であった。「積極的かわり」で差がある[$F(5) = 13.846, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 2, 3, 4, 5, 6年、2年 > 6年、4年 > 6年であった。「自己の集団適応行動」で差がある[$F(5) = 9.152, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 3, 4, 5, 6年、2年 > 3, 6年、4年 > 6年であった。「家庭学習」で差がある[$F(5) = 3.040, p < 0.5$]傾向があった。また多重比較より1年 > 2, 3, 5年であった。「受容的かわり」で差がある[$F(5) = 28.538, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 3, 4, 5, 6年、2年 > 3, 4, 5, 6年、3年 > 5, 6年、4年 > 6年であった。「明朗・積極性」で差がある[$F(5) = 8.233, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 2, 3, 4, 5年、5年 > 4年、6年 > 3, 4年であった。「評価的」で差がある[$F(5) = 14.443, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 5, 6年、2年 > 4, 5, 6年、3年 > 5年、4年 > 6年であった。「クラスの集団適応」で差がある[$F(5) = 42.667, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 3, 4, 5, 6年、2年 > 3, 4, 5, 6年、4年 > 3, 5, 6年、5年 > 6年であった。「居場所」で差がある[$F(5) = 13.425, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 3, 4, 5, 6年、2年 > 3, 4, 5, 6年、5年 > 6年であった。「拒否的」で差がある[$F(5) = 3.309, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より3年 > 1年であった。「落ち着きのなさ」で差がある[$F(5) = 18.549, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より2年 > 6年、3年 > 1,

2, 6年、4年 > 1, 6年、5年 > 1, 6年であった。「学習目標・協働学習」で差がある[$F(5) = 10.912, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より1年 > 3, 4, 5, 6年、2年 > 3, 5, 6年、4年 > 6年であった。「評価目標・受動学習」で差がある[$F(5) = 10.235, p < 0.1$]傾向があった。また多重比較より2年 > 1, 6年、3年 > 1, 6年、4年 > 1, 6年、5年 > 1年、6年 > 1年であった。

考 察

因子分析

学習観は2つの因子に分かれた。因子1は勉強をがんばることやみんなと一緒に勉強することに価値を感じる項目が多く、因子2は評価されることに価値を感じる項目が多く出る結果となった。

やる気は5つの因子が得られた。因子5が家庭学習に関連が深い因子となった。「わたしはテストでともだちにかちたいと思う。」の項目に2因子から.30以上の負荷がかかっていたため削除した。また、「わたしはわからなくてもかんたんにあきらめない。」「わたしの知っていることをならうと、もっとしらべる。」の項目は、30以上の因子付加が得られなかったため、削除した。

相関

やる気とやる気の相関では家庭学習以外の因子同士でそれぞれ高い相関がみられた。これらと比べ家庭学習と他のやる気の因子との相関が低く、これは学校と家庭学習のやる気が必ずしも一致しない、という表れだろう。やる気と教師認知の相関では受容的かわりと家庭学習以外の因子と高い相関がみられた。つまり、教師の受容的なかかわりが大きいほど、子どものやる気は上がる。しかし家庭学習につながるとはいえないという結果になった。また、明朗・積極性と評価的のそれぞれの相関から、教師が明るく積極的であっても子どもの積極性や家庭学習への意欲が上がるとは限らず、教師が評価的であれば宿題はするが、やる気とは結びつかないという結果が得られた。やる気と学級雰囲気認知の相関ではクラスの集団適応、楽しい居場所と家庭学習以外のそれぞれのやる気の因子の間に高い相関がみられた。学級集団の規律と楽しさを持つクラスは、やる気も高くなる。ただし家庭学習には結びつかないという結果となった。また、仲良し・活動的であることとやる気との間にそれほど強い相関はない結果となった。次に拒否感、落ち着きのなさ、からかい・いじめとやる気の間には負の相関が多く、やる気を下げの一因であることが分かった。やる気と学習観の相関から、努力に価値を感じる子はやる気が高く、出来るようになりたい気持ちと評価してもらいたい気持ちを併せて持つことが分かった。

次に教師認知と教師認知の相関では、評価的は他の

2 因子と相関がなく、教師を評価的に感じるとき、受容的であったり、明るいと感じたりすることはないことが分かった。受容的かかわり、明朗・積極性の因子と学級雰囲気認知の因子との相関から、教師が受容的、または明るく積極的であれば、学級のまとまりが良く、楽しいと強く感じる。そして学級に対して肯定的で、落ち着いているといえるだろう。評価的と学級雰囲気認知の因子との相関から、教師が評価的だと、集団のまとまりはあるが、子ども同士の仲が悪く、学級に否定的であり、落ち着きがなくなるという結果になった。教師認知と学習観の相関から、受容的で明るい教師のもとと評価的な教師のもとでは学習観に違いが出るということが分かった。

学級雰囲気認知と学級雰囲気認知の相関から、まとまりがあり、楽しいと感じる学級は、肯定的で仲が良く、落ち着いているという結果となった。これに対し拒否的に感じる学級は落ち着きがなく、いじめやからかひがあり、子ども同士の仲も良くないことが分かった。学級雰囲気と学習観の相関から、努力を大事に考える学級では、肯定的で楽しく仲良くまとまりがあるという結果が得られ、評価に目を向けがちな学級では落ち着きがなくなるという結果が得られた。これは教師の行動や言動から評価を気にしすぎるためではないだろうか。

学習目標・協働学習と評価目標・受動学習の相関から、勉強をがんばることを大事に考えているが、同時に成績も気にしているということが分かった。

重回帰分析

学習成果欲求への影響から、「勉強を分きたい」という気持ちには、教師の受容と学級の楽しさを感じさせること、それに勉強自体に意味を持たせるとともに、テストなどの評価をすることも必要ということが分かった。努力希求への影響から、「勉強をがんばりたい」という気持ちには、学習自体に価値を持たせること、そして教師の受容と学級集団としての決まりを守ろうとする気持ちが必要であることが分かった。積極的かかわりへの影響から、学習自体の価値と学級集団の決まりを守ろうとする気持ちが必要ということが分かった。しかし受容的かかわりが負の影響を及ぼしていることから、子どもにかかわることは積極性を失う可能性があることも示唆された。自己の集団適応行動への影響から、教師が受容的であり、学級に規律があり、学習することに意味を感じていれば、その子どもは学級集団の一人として自覚を持っているということだろう。しかし評価目標・受動学習が負の影響を与えているということは、評価すればするほど学級集団の中の一人という気持ちが減っていくという結果になった。家庭学習への影響から、学級の雰囲気として肯定的に感じ、からかいやいじめのない仲の良い学級の方が家庭学習にも取り組むということだ。しかしクラスの集

団適応が負に影響しているということは学級集団としての決まりが守られている方が、逆に家庭学習のやる気が出ないことになる。さらに学習自体に価値を持たせ、評価しない方が家庭学習は高くなった。これは家庭で「宿題をしろ！勉強をしろ！」と強く言えば、家庭学習に対するやる気は失せるということになるだろう。

男女間による差

教師認知では3 因子とも男女間に優位差がみられた。受容的かかわり、明朗・積極性では女子の方が有意に高く、評価的では男子の方が有意に高い結果となった。女子は教師をよく見ているのに対し、男子は教師に叱られることを気にするということだろう。次に学級雰囲気認知の拒否的では男子の方が有意に高かった。これは不登校児童に男子の割合が高いことと関連があると考えられるだろう。評価目標・受動学習においても男子の方が有意に高く、学習成果欲求、自己の集団適応行動、家庭学習においては女子の方が有意に高かった。競争意識が高い男子に対して、女子はまじめに学習に取り組むという結果が得られた。

学年間による差

やる気の因子では1 年生のころは気持ちの面、行動面ともにやる気が高いが、学年が進むにつれて下がっていくという結果となった。次に教師認知では教師とのかかわりを強く感じているのは低学年の方であった。高学年になるほど教師との関係が希薄になることが示唆された。次に学級雰囲気認知では高学年になるほど学級の規律を守ろうとする態度や学級を楽しいと思う気持ちは薄れていく結果となった。落ち着きのなさでは、低学年になるほど落ち着きがなくなるという傾向が得られた。次に学習観では低学年の方が学習目標を強く持っており、1 年生はどの学年より評価を気にしないことが分かった。低学年ほど教師の評価を気にするように思われるが、これはのびのびと学校生活を過ごせていることの結果ではないだろうか。全体的に低学年の方がやる気が高く、教師や学級に対しても肯定的に捉えているという結果が得られた。

研究Ⅲ

目 的

研究Ⅰ、研究Ⅱによって得られた児童のデータと、教師のデータを比較検討する。

方 法

教師に使用した尺度：研究Ⅰ、研究Ⅱで使用した4 つの尺度を用いる。項目はすべて児童に使用したのと同様のものを使った。「教師認知」「学級雰囲気認知」「学習観」が児童と教師の間に違いがあるかどうかを比較検討することを目的とした。「やる気」の質問は「あなたが理想とした子どもについて、あなたがそう思う

ところに○をつけてください。」と変更した。つまり「やる気」は児童と教師が理想とする子どもの違いを比較することを目的とした。

被調査者 和歌山県内の小学校担任12名
(男性4名、女性8名)

調査実施日 2007年12月

手続 学級担任に児童用の質問紙を配布したときに、教師用の質問紙も併せて配布。児童とともに回答するか、個人で別の時間に回答するかは本人に任せた。

結 果

児童と教師の平均の差を比較するためt検定を行った。児童は尺度得点をその因子に含まれる項目数で割って得られた点数を用いた。教師は児童で得られた因子構造をもとに尺度得点を算出し、その項目数を割って点数を出した。検定の結果、児童・教師間において「落ち着きのなさ」[$t(df)=2.332(326.000), p<.05$], 「からかい・いじめ」[$t(df)=3.296(13.717), p<.01$], 「学習成果欲求」[$t(df)=-1.978(326.000), p<.05$], 「努力希求」[$t(df)=-5.888(13.708), p<.01$], 「積極的かわり」[$t(df)=-7.485(13.186), p<.01$], 「自己の集団適応行動」[$t(df)=-2.159(326.000), p<.05$], 「家庭学習」[$t(df)=-2.527(14.071), p<.05$] に有意差が認められた。

考 察

学級雰囲気の落ち着きのなさについて、教師・児童間に有意な差があった。教師より児童の方が落ち着きのなさを強く感じていることが分かった。教師がよく「落ち着きがない」と口にするが、実は子どもの方が学級に落ち着きがないことを敏感に感じていることが分かった。次にからかい・いじめについても、児童の方が学級の様子を強く感じていた。教師の気づいていないところで子ども同士のいじめやからかいが起きているということだろう。つまり教師自身が学級に落ち着きがないことを感じたり、いじめやからかいが目につくようになったりした時点で、その学級は不安定な状態であるということが示唆された。

やる気の全ての因子に有意差が認められた。この理由として、児童は自分自身のやる気を記述したのに対し、教師は「理想とする児童」のやる気を記述した結果と考えられる。教師の理想とする児童と比較すれば、現実の子どものやる気はそれほど大きくないことが分かった。しかし、理想像が高いからこそ教師は子ども達のために授業を工夫し、努力をするといえるのではないだろうか。そして、子ども達がその理想像と同じくらいのやる気を見せたとき、教師は大きな喜びを感じるのではないだろうか。

研究Ⅳ

目 的

実際の授業実践を観察して、授業中の子どものやる気を抽出する。観察によって得られたやる気の行動と質問紙による児童のデータを比較することで、実際の行動と児童が認知している意識との違いを比較する。

方 法

実際の授業を参観し、授業中の子ども達のやる気に関する行動を観察した。時間見本法によって5分ごとに区切って行動を記入した。行動を30項目に分類し、「やる気プラス」「やる気ニュートラル」「やる気マイナス」として得点化した。方法は基準を3点とし、プラス1行動ならば+1点、ニュートラル1行動ならば±0点、マイナス1行動ならば-1点とした。一人の5分の枠に最大2つの行動を表にあてはめ、この得点に沿って個人個人の合計得点を算出した。この「やる気の行動」の合計点を「授業観察の合計得点」とし、この授業記録の合計得点と質問紙によって得られたデータを比較する。

被調査者 和歌山県内の小学校3年生児童27名
(男子14名、女子13名)

調査実施日 2007年12月

手続 き 3年生算数科の授業を参観、分析した。

結 果

分散分析

授業観察で分類した「やる気の行動」の合計得点から、人数比によって、「やる気低群」(L群)、「やる気中群」(M群)、「やる気高群」(H群)に3等分した。この分類によるL、M、H群を因子に、それぞれ教師認知尺度、学級雰囲気認知尺度、学習観尺度、やる気尺度の各下位尺度を従属変数として、1要因分散分析を行った。

その結果、「評価的」で差がある[$F(2)=4.428, p<0.5$] 傾向があった。多重比較よりH群<L群であった。「自己の集団適応行動」で差がある[$F(2)=4.138, p<0.5$] 傾向があった。多重比較よりL群<H群であった。「家庭学習」で差がある[$F(2)=5.898, p<0.1$] 傾向があった。多重比較よりL群<M群、H群であった。「学習目標・協働学習」で差がある[$F(2)=3.659, p<0.5$] 傾向があった。多重比較よりL群<H群であった。また、授業観察によって得られた合計得点と分散分析の結果から有意差が認められた4つの因子のそれぞれの相関を求めた。(Table 6)「授業観察の合計得点」と自己の集団適応行動、家庭学習、学習目標・協働学習の間に正の相関、授業観察の合計得点と評価的の間に負の相関が得られた。

Table 6. 授業観察の合計得点と分散分析によって有意差が認められた因子との相関係数

	評価的	自己の集団 適応行動	家庭学習	学習目標・ 協働学習
授業観察 合計得点	-.444*	.456*	.450*	.460*

*相関係数は5%水準で有意(両側)。

考 察

授業観察から、やる気低群の方が高群より教師を「評価的」に強く意識していた。低群の方が、教師の評価を強く意識することが分かった。高群の子どもは授業に前向きなため、教師に注意されることが少なく、教師の評価を気にすることも少ない。反対に、低群の子どもは注意されることが多いため、常に教師の評価を気にして行動しているのであろう。

自己の集団適応行動と家庭学習でやる気低群の子どもが高群、中・高群と比べ意識が低いことが分かった。学級集団の一人としての意識が低い子どもや宿題などの忘れものが多い子どもは、授業にもやる気を見いだせていないことが示唆された。

学習目標・協働学習でやる気低群の子どもより、高群の子どもの方が強く意識していることが分かった。高群ほど学習に意識を持ち、学校や学級の良さを理解していることが示唆された。

やる気の因子である学習成果欲求、努力希求、積極的かかわりと「やる気の行動」のLMH群の間に有意な差はみられなかった。授業観察で得られた情報では、子どものやる気を十分に読み取れなかったという結果になった。残念ながら普段の授業の中で教師が感じ取るやる気は、内面の「やる気」を見つけ出せていないといえる。本当の「やる気」を捉えているかどうか考えながら、授業に取り組む必要があるといえるだろう。

総合的考察

今回の研究は子どもの「やる気」を「教師認知」、「学級雰囲気認知」、「学習観」の3つの側面から検討してきた。やる気の要因として、受容的かかわりと学習目標・協働学習が全てのやる気の因子に影響を与えてい

たことが分かった。児童と教師の意識の差を検定した結果、子どもの方が学級雰囲気の落ち着きのなさとからかい・いじめを敏感に感じ取っていることが分かった。また授業観察からやる気“低群”が“高群”より教師を評価的に意識していることが分かった。これらの結果は、教師にとって当然理解していなければならぬことだが、改めてこの研究から示されたことを認識し、子ども達とのかかわりをもう一度考えてみてはどうだろうか。

今後の課題としては、やる気は高学年に進むほど下がっていく傾向がみられたが、どうすれば子ども達のやる気を維持できるか研究していく必要があるだろう。また、教師が学級の雰囲気を子ども達より感じ取れていないという結果や、教師が授業中の子ども達からやる気を読み取れていないという結果も得られた。これは大きな問題であるといえよう。また、発展課題として現代の学校の大きな問題である不登校やいじめ問題と学級雰囲気の因子との関連を調べる必要も考えられる。更なる今後の研究につなげていきたい。

引用文献

- 谷島弘仁・新井邦二郎 1994 学習の目標志向の発達の検討および学業達成との関連 筑波大学心理学研究, 16, 163-173
- 谷島弘仁・新井邦二郎 1995 中学生におけるクラスの動機づけ構造の認知に関する探索的検討 教育心理学研究, 43(1), 74-84
- 三島美砂・宇野宏幸 2004 学級雰囲気に及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425
- 植木理恵 2002 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-310
- 上山善寛・米澤好史 2006 他者による自己評価意識尺度作成の試み-対人欲求・対人ストレスとの関係- 和歌山大学教育学部教育実践センター紀要, 16, 135-144
- 米澤雅子・米澤好史 2005 学習者の特性と授業実践をもとにした学習診断-学習観と自己評価を育む学習支援- 和歌山大学教育学部教育実践センター紀要, 15, 37-46
- 由良健一・米澤好史 2005 子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響-自己像、意欲、ストレスの関係- 和歌山大学教育学部教育実践センター紀要, 15, 27-36
- 渡辺弥生 1990 クラスの学習目標の認知が生徒の学業達成におぼす影響について 教育心理学研究, 38(2), 198-204
- 宮本美沙子・奈須正裕 1995 達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学 金子書房